

## Formarea continuă a dirigintelui în contextul postmodernității: diagnoză, eficiență și prognoză

Carolina Calaraș, dr. în pedagogie, conf. univ.,  
Catedra de științe ale educației, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

### Abstract

*Article reflect a theoretical study with practical implications. The author argues the need for ongoing training of teachers which satisfy the tutor classroom. They analyzed some aspects of diagnosis, prognosis and interrelations sociopsihopedagogic procedural and managerial type the continuing education and boosting independent learning teacher – tutor in postmodernity. The study contains an experiment finding on the current situation in teacher professional development conducted in educational institutions and those pre-university type in Moldova.*

**Keywords:** *class master, postmodern times, efficiency, diagnosis, prognosis, training/formation continues, professors, politics formation continues.*

Cercetarea pedagogică realizată ne-a orientat spre aplicarea operațiilor investigaționale de tip longitudinal și observațional, ceea ce a asigurat acumularea cantitativă a informațiilor pe parcursul derulării experimentului preconizat. Scopul cercetării a vizat formarea continuă a cadrelor didactice care îndeplinesc funcția complexă de diriginte în cadrul instituției de învățământ (gimnaziu, liceu, colegiu). Lotul investigat: 80 de diriginți care exercită această funcție circa 15 ani și posedă o anumită experiență de muncă cu elevii.

În continuare, vom efectua o sinteză, mai întâi, a investigației preliminare, pentru a răspunde exigențelor *diagnozei*, care reprezintă una din principalele funcții ale managementului educațional și, mai apoi, a investigației în întregime. În acest context, precizăm că *diagnoza stabilește nivelul prezent la care a ajuns un fenomen educațional, ajutând să se cunoască atât realizările valoroase obținute, cât și eșecurile sau lacunele, dificultățile întâmpinate*, pentru ca în etapa următoare să căutăm și să stabilim căi eficiente de prevenire și lichidare, ceea ce va genera *prognozarea*, adică acțiunile de predicție în timp a educației și/sau a altui fenomen cercetat. Astfel, *prognoza* am început-o de la datele *diagnozei*; explorând starea de fapt, am stabilit tendințele și perspectivele de dezvoltare a aspectului investigat. Funcția de prognozare reprezintă o activitate bine gândită, care urmărește ca fenomenul cercetat să fie supus unor schimbări ameliorative, pentru a-i asigura o dezvoltare ascendentă. Prognoza, în procesul de învățământ, este necesară pentru a preveni *consecințele necunoscutului*, ale insuccesului, ale unor scăpări ce ar fi posibile datorită unor situații imprevizibile și/sau incompetenței profesionale, calității joase a muncii, insuficienței imaginației și creativității pedagogice.

Esența formării continue în postmodernitate o percepem prin rostul și sensul vieții omului

prosper, care tinde spre re/actualizarea și sporirea calității competențelor profesionale. Ideea formării continue, pe întregul parcurs al vieții, care, de fapt, este o școală eternă, nu este una nouă. Or, o aflăm încă în opera lui Ian Amos Comenius, fondatorul științei pedagogice. Aceasta a fost dezvoltată și definită în diverse forme, ca, de exemplu: *ideea educației recurente; a enculturației*, expusă de ilustrii savanți ai secolelor XVIII și XIX, *educația socială, educația adulților* [4; 5], *educație postșcolară, postuniversitară, autodidaxie; educație permanentă/pe tot parcursul vieții omului*, pe care pune miză pedagogia postmodernă.

Educația permanentă presupune dezvoltare și perfecționare continuă. Studiind literatura de specialitate, am analizat circa 20 de definiții [1; 2; 3; 4 etc.] și am relevat *două axe ale raționalității acțiunii pedagogice, reliefate în conținutul educației permanente*. Una depinde de atitudinea formată la specialist în procesul studiilor inițiale la facultate. Aceasta se manifestă în autoeducație și autoperfecționare, în activități independente, derivate din motivele intrinseci ale persoanei, și alta se realizează prin diverse forme și tehnologii propuse și organizate de instituțiile care se ocupă de perfecționarea cadrelor didactice, obiectivându-se prin frecventarea unui șir de activități special organizate. Indiferent de situația în care se află cadrul didactic, rezultatul educației permanente este același: formarea unei personalități creative, competente, active, orientate spre o autoperfecționare continuă sistematică. Fenomenul pedagogic vizat este foarte clar conturat în definiția dată de Ioan Bontaș [1]. Educația permanentă reprezintă un sistem educațional deschis, compus din obiective, conținuturi, forme și tehnici educaționale, care asigură întreținerea și dezvoltarea continuă a potențialului cognitiv, afectiv și acțional ale personalității, a capacităților și deprinderilor de autoeducație, formarea de personalități independente și creative [Ibidem]. Anume în acest context, cercetarea realizată și analiza experienței de formare continuă a profesorului-diriginte dezvăluie mai multe aspecte relevante. Fiecare instituție de învățământ dispune de un patrimoniu de resurse umane, cunoștințe și experiențe pe care trebuie să-l gestioneze și direcționeze spre formarea continuă a cadrelor didactice, mai cu seamă a diriginților, deoarece în această funcție pedagogul exercită o multitudine de roluri importante pentru dezvoltarea personalității elevului, pentru valorificarea eficientă a parteneriatului educativ elev-școală-familie-comunitate.

Experimentul realizat a demonstrat că la nivel de politici și planificare strategică, formarea continuă a cadrelor didactice, la general, poate fi considerată destul de eficientă, însă aspectul legat de perfecționarea, mai precis, de *formarea continuă, a diriginților lasă de dorit* (83%); *nu este adecvat gândită și organizată* (71%); conținutul modulelor și aspectele abordate de către specialiștii care țin cursuri sunt depășite (69%); se evită re/actualizarea teoriilor psihologice de învățare, educare și formare a personalității elevului sau se elucidează fragmentar, fără argumente științifice și dovezi praxiologice (47%). Managerii școlari (42%) și diriginții

(80%) consideră că formarea continuă a diriginților este lăsată mai mult pe seama instituției de învățământ, ceea ce este necesar, dar nu și suficient. În acest sens, ne-am propus să delimităm câteva strategii ce țin de *formarea continuă* a profesorului-diriginte, explorate reușit de instituțiile de învățământ:

- instituția de învățământ trebuie să aibă grijă de *aprovizionarea* sistematică, continuă cu resurse umane (obiectivul politicilor de angajare/recrutare în funcția de diriginte);
- instituția de învățământ trebuie să mărească patrimoniul profesional prin intermediul asigurării perfecționării prin aplicarea unui sistem de transmitere, consolidare, reactualizare a cunoștințelor și competențelor, experienței dobândite de profesorii-diriginți (obiectivul major al formării continue);
- formarea continuă a profesorului-diriginte trebuie să reprezinte o variabilă definitorie a succesului fiecărui elev și colectivului clasei de elevi în procesul edificării carierei școlare.

Analiza experienței pedagogice, a cadrului teoretic și a celui experimental asigură reliefaarea unei probleme complicate și foarte delicate privind calitatea activităților de formare continuă: măsurarea rezultatelor perfecționării cadrelor didactice – mai cu seamă a profesorului-diriginte în funcția sa de manager al actului educativ – să fie realizată nu numai în baza unor examene sau elaborări metodice, dar și în baza desfășurării unor activități concrete cu elevii, părinții, inclusiv în baza elaborării și implementării unor proiecte educative de 3-6 luni, care vor fi supuse unor evaluări sistematice de un grup de experți. Acest lucru ar permite o apreciere mult mai obiectivă a activității dirigintelui și ar spori calitatea cursurilor de perfecționare. Totodată, acest moment necesită și o revedere a salarizării specialiștilor care participă la procesul de formare continuă a diriginților, dar și a cadrelor didactice care îndeplinesc funcția de diriginte. Studiul teoretic realizat a permis să propunem două instrumente care ar asigura analiza și eficientizarea formării continue. Primul instrument reprezintă *Schema nivelurilor de eficiență a formării*, elaborată de A. Savage, care conține următoarele componente: *acțiuni de diagnoză; acțiuni de perfecționare; acțiuni de modificare a cognițiilor, atitudinilor și comportamentelor cadrelor didactice; acțiuni de verificare a schimbărilor produse; calitatea competențelor profesionale* [Apud 2]. Al doilea instrument a fost elaborat de noi în baza primului și a schemei relațiilor în formarea continuă a lui I.B. Martory [6]. Considerăm că instrumentul elaborat de noi (figura 1.) poate servi drept punct de reper pentru analiza, monitorizarea și optimizarea sistemului complex de relații sociale, psihologice, pedagogice, manageriale, prezente în cadrul procesului de formare continuă a cadrelor didactice, inclusiv a diriginților. În baza surselor bibliografice examinate, a experienței pedagogice avansate privind formarea continuă a cadrelor didactice și a opțiunilor managerilor școlari, a diriginților, am redefinit conținutul relațiilor care se formează și contribuie la perfecționarea profesională a pedagogilor. În viziunea cercetătorilor din domeniul științelor educației [1; 3; 4; 5; 6], relația ce reflectă feedbackul formatori-cursanți reflectă un proces

normal de creștere a volumului de cunoștințe prin învățare și explorarea eficientă a competențelor dobândite în acțiuni practice. Aceasta contribuie la formarea și îmbunătățirea climatului psihosocial al grupului, sporește cultura generală a fiecărui cadru didactic, în sens larg, și a culturii manageriale, în sens îngust. Rezultatul formării continue se observă încă la un nivel important, la nivelul interrelațiilor dintre stocul de cunoștințe profesionale, climatul social și organizarea procesului de formare, ceea ce asigură procesul autoperfecționării persoanei și al productivității muncii cu elevii/ clasa de elevi și părinții acestora.

În viziunea noastră, tabloul interrelațiilor procesuale (sociopsihopedagogice și manageriale) care se stabilesc în cadrul formării continue a profesorului-diriginte sunt multiaspectuale și complexe (figura 1). Bineînțeles că premisele expuse, opinia lotului investigat și analiza cadrului experiențial ne-au orientat spre reliefarea unui număr mai mare de relații și elemente constitutive ale procesului de formare continuă. Astfel, în schema elaborată, *relația 1* elucidează *feedbackul dintre politicile de formare continuă și stocul de cunoștințe și competențe profesionale* dirijate de instituțiile ce se ocupă de formarea continuă a profesorului-diriginte, care se află în centrul tuturor interrelațiilor, cu ieșire la *relația 10*, ce reflectă, de fapt, *scopul final al actului dat – tendința și acțiunile de autoformare a individului*. *Relațiile 2, 3, 4, 5, 6, 7* indică coerența condițiilor de creare a optimului psihopedagogic necesar în formarea continuă. *Relația 8 și 9* denotă finalitățile întregului proces [2]. Așadar, schema constituie o reprezentare grafică a elementelor structurale ale procesului și a interrelațiilor sociopsihopedagogice și manageriale, ce poate servi drept reper teoretic pentru conștientizarea și construirea cadrului strategic al derulării procesului vizat, crearea și controlarea condițiilor de eficientizare a formării continue (fie în instituția de învățământ, fie în cea de organizare și desfășurare a formării continue de nivel municipal și/sau republican). După cum putem observa, formarea continuă depinde de structura procesului, și anume de *politicile de formare continuă, planificarea strategică*, ce influențează la mod direct planificarea curentă și operațională; *administrarea și implementarea programelor de perfecționare a cadrelor didactice și a diriginților* (nu ca un aspect complementar, ci ca unul independent); *cultura organizațională*, care va include ansamblul de condiții, resurse și mijloace utilizate/tehnică, materiale și suporturi didactice etc. Evident că produsul activității de formare/perfecționare continuă se contura mai clar în procesul muncii diriginților, de aceea evaluarea și aprecierea cursanților ar putea fi amânată pentru 2-3 luni, pentru a observa la concret ce schimbări a inclus în activitatea lui dirigințele care a frecventat cursurile de formare continuă. Aici, pot fi implicați administrația instituției în care activează cursantul și specialiștii care au ținut cursurile respective în cadrul reciclării.

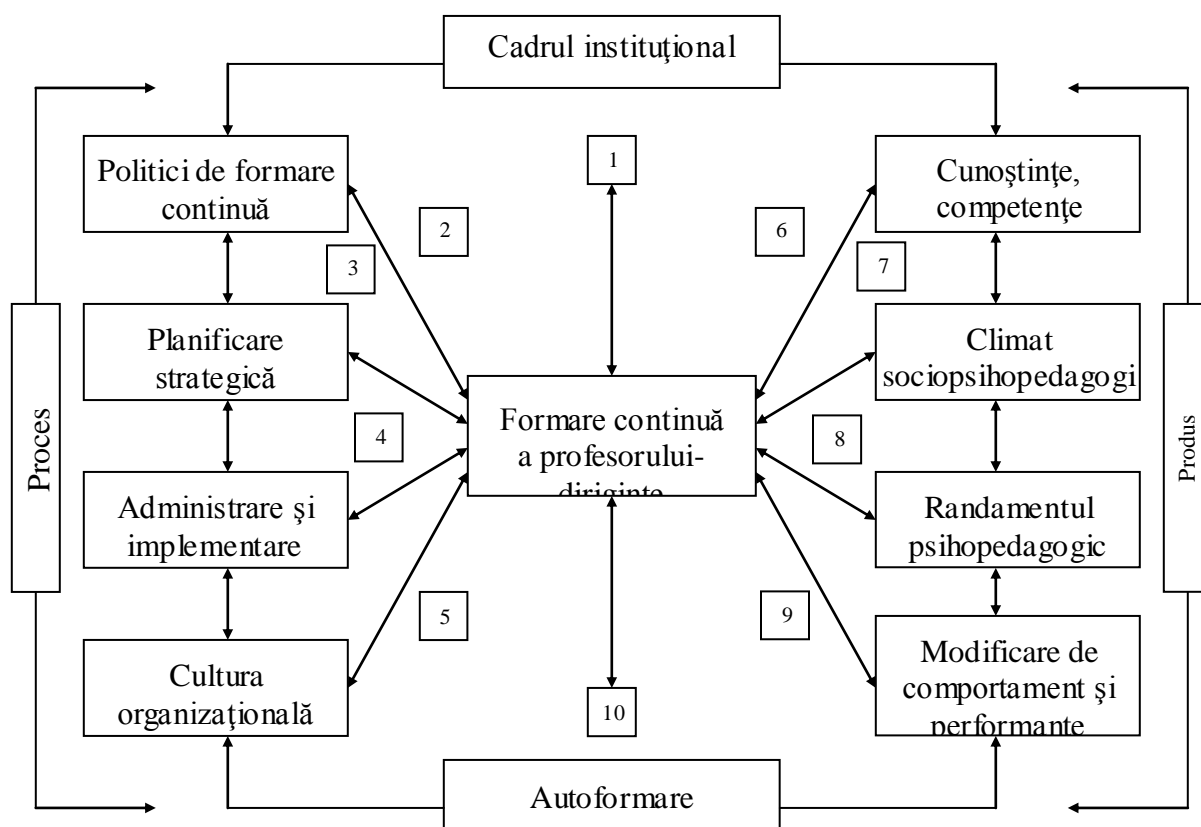


Figura1. Interrelațiile procesuale (sociopsihopedagogice și manageriale) în cadrul formării continue și al autoformării profesorului-diriginte

În final, vom descrie succint nivelurile și relațiile sociopsihopedagogice și manageriale identificate în procesul de formare continuă a cadrelor didactice în Republica Moldova. Perfecționarea/reciclarea cadrelor didactice există de circa 65 de ani, fiind, de la început, organizată de Ministerul Învățământului Public pe lângă Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice. În prezent, *Institutul de Științe ale Educației* are în structura sa un *Departament de formare continuă*, care se ocupă cu perfecționarea profesorilor, managerilor școlari și a educatorilor din instituțiile preșcolare. Curriculumul formării continue propune patru module:

- a) *Psihopedagogia învățământului formativ;*
- b) *Valorificarea conținuturilor educaționale;*
- c) *Tehnologii educaționale;*
- d) *Informatizarea procesului educațional.*

Durata perfecționării este de trei săptămâni pentru profesori și educatori, cu 108 ore, și de două săptămâni pentru managerii școlari, cu 72 de ore. Cursurile de perfecționare sunt obligatorii o dată la cinci ani și se finalizează cu un *proiect tehnologic*. Modulele, sau

conținuturile, ce vizează în special activitatea dirigintelui nu sunt prezente în curriculum. Unele aspecte ale dirigenției sunt examinate tangențial, la opțiunea cursanților (62%).

O contribuție deosebită în perfecționarea cadrelor manageriale din învățământ o aduce Facultatea de Formare Continuă a Cadrelor Didactice și a celor cu Funcții de Conducere din cadrul UPS „Ion Creangă” din Chișinău [Apud 2].

Departamentele municipale și raionale de educație, tineret și sport organizează întruniri metodice, conferințe teoretico-practice pe diverse probleme legate de activitatea diriginților (o dată în două luni). Întrunirile metodice și conferințele teoretico-practice sunt organizate și desfășurate în diverse instituții: în școli primare, gimnazii, licee. În aceste activități sunt implicați cercetătorii din cadrul IȘE, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, USM etc.

În ultimii 10-12 ani, cercetătorii din domeniul științelor educației [2; 3; 4 etc.] și din Centrul Educațional Pro Didactica au elaborat proiecte, au organizat discuții, mese rotunde și conferințe științifico-practice axate pe tema optimizării activității dirigintelui, realizării educației școlare prin prisma *noilor educații*, eficientizării parteneriatului educativ școală-elev-familie. Acest lucru a fost perceput imediat ca unul benefic și a fost valorificat destul de eficient de către cadrele didactice (62%). Managerii școlari (42%) și diriginții (80%) consideră că formarea continuă a diriginților este lăsată mai mult pe seama instituției de învățământ, ceea ce este necesar, dar nu și suficient.

Lotul de cadre didactice investigat a propus o *strategie de formare continuă* pe care am dezvoltat-o și am numit-o **Dirigenția – zece trepte de formare/autoformare continuă** (care este, de fapt, o autoformare dirijată, deoarece diriginții au fost orientați și monitorizați în studierea aprofundată a aspectelor vizate). Rolurile-cheie asupra cărora se propune să se lucreze sunt următoarele:

1. **Profesorul-diriginte ca learner** se documentează sistematic asupra modului de conducere și desfășurare a actului educativ.
2. **Profesorul-diriginte ca lider adult** implică elevii în luarea și realizarea deciziilor la toate etapele și în diverse situații.
3. **Profesorul-diriginte ca model de conduită** este axat pe autocontrol, fiind orientat spre îmbinarea inteligenței cu empatia, perseverența și creativitatea.
4. **Profesorul-diriginte ca promotor și adept al imaginii pozitive a unității de învățământ** se axează pe necesitatea autoperfecționării ca profesionist și promovarea pe diverse căi a specificului, metodelor, strategiilor de lucru ale instituției date cu elevii, familia etc.
5. **Profesorul-diriginte ca manager al actului educativ** este orientat spre dirijarea eficientă a clasei, spre a ghida formarea colectivului acesteia. O miză importantă, aici, se pune pe influențarea pozitivă asupra relațiilor interpersonale în clasă, încât fiecare

membru al colectivului de elevi să se simtă bine. În acest rol, dirigintele asigură colaborarea în cadrul colectivului de elevi, consensul cu părinții și valorifică conținuturile educației (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică), cultivând elevii.

6. **Profesorul-diriginte ca educator** se manifestă la toate nivelurile procesului instructiv-educativ.
7. **Profesorul-diriginte ca consilier** se manifestă prin perfecționarea calităților de ascultare, întreținere a dialogului discret, a înțelegerii și soluționării problemelor de ordin moral, etic și psihologic ale elevilor, părinților.
8. **Profesorul-diriginte ca promotor al culturii democratice** se axează pe promovarea drepturilor, libertăților omului/copilului, implicând activ și elevii în valorificarea culturii de a învăța, a se respecta ca personalitate, a-i respecta pe alții și a-și îndeplini cu demnitate obligațiunile de cetățean.
9. **Profesorul-diriginte ca partener educativ și agent motivator** își perfecționează competențele și capacitățile de a trezi curiozitatea și dorința elevilor pentru cunoaștere, autoperfecționare, stabilind relații eficiente cu părinții, administrația instituției și profesorii ce predau în clasa respectivă.
10. **Profesorul-diriginte ca profesionist reflexiv și ca inițiator al schimbării în școală** implică o funcție, o responsabilitate și în același timp un drept și o obligație a dirigintelui de a analiza critic propria activitate și activitatea unității de învățământ, pentru a promova idei noi, a implementa principiile educației permanente.

Acest program a fost corelat cu funcțiile, rolurile, profesiograma dirigintelui și cu fișa de post. Participarea profesorului-diriginte la procesul de verificare a activității sale și la cel de autoformare o considerăm esențială pentru optimizarea procesului de formare/autoformare, deoarece asigură dezvoltarea competenței de a se analiza, a se aprecia în mod critic, contribuind astfel la valorificarea imaginației și reflexivității pedagogice.

**În concluzie**, am vrea să menționăm următoarele:

1. Dacă formarea continuă a cadrului didactic la nivel de republică și instituție de învățământ înregistrează anumite succese, atunci în perfecționarea dirigintelui există multe dificultăți și lacune, situația fiind mult mai complicată.
2. Acțiunile și activitățile organizate de departamentele de educație sunt dispersate, fragmentare, nu sunt structurate în baza unor politici strategice unice, ceea ce ar satisface necesitățile unităților de învățământ și ar asigura o formare continuă cu caracter planificat și prospectiv, în conformitate cu exigențele educației permanente.
3. Cercetarea realizată a demonstrat că numai o abordare sistemică, axată pe principiile hermeneuticii pedagogice, realizată în baza unei diagnoze și prognoze ample, consecutive, sistematice și științifice, orientată spre formarea inițială și continuă, poate

contribui substanțial la optimizarea pregătirii profesionale a dirigintelui.

Sperăm că investigația realizată a deschis noi perspective de cercetare a problematicii ce ține de variate aspecte ale perfecționării cadrelor didactice, inclusiv de formare la diriginți a competențelor de valorificare eficientă a relației parteneriale diriginte-elev-familie în contextul formării conceptului și imaginii de sine la elevi, integrării sociale în condițiile democratizării societății.

### **Bibliografie**

1. Bontaș I. Pedagogie. București: All Educațional, 1996.
2. Calaraș C., Gonciar E. Dirigințele – manager al actului educativ. Chișinău: CEP USM, 2009.
3. Cojocaru V.Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004.
4. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău-București: Litera Educațional, 2003.
5. Dave R. ( coord. șt.) Fundamentele educației permanente. București: EDP, 1991.
6. Martory I.B. L`entreprise , l`investissement en formation du personnel. Paris: PUF, 1992.